

Kaiser, Astrid

Bildung für Mädchen und Jungen

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 231-237. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Astrid: Bildung für Mädchen und Jungen - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 231-237* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226389 - DOI: 10.25656/01:22638

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226389>

<https://doi.org/10.25656/01:22638>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes

hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU 13

THEODOR BERCHEM 15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING

Kontinuität oder Traditionsbruch?

Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs-
theorie und -praxis 19

CHRISTIAN RITTELMAYER

Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre 27

JÜRGEN-E. PLEINES

Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie 35

KLAUS BECK

Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der
Gegenstands- und Begriffskonstitution 41

WOLFGANG ALTHOF

Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche
und strukturelle Aspekte 51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN

Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . . 97

KLAUS KLEMM

Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil-
dende Schulsystem 105

KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN

Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli-
chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten 112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?

Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung

(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung

(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland

(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich

(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

Bildung für Mädchen und Jungen

1. Geschlechtsunterschiede als Emanzipationshemmnis?

Die Frage nach den Geschlechtsunterschieden wurde in der pädagogischen Diskussion entweder gar nicht beachtet (z.B. in der Curriculumdebatte der frühen 70er Jahre) oder wurde oft dualistisch beantwortet (C. MEVES 1982/M. ZILLIG 1961). Das dualistische Denkmodell bezieht sich meist auf biologisch festgelegte Geschlechtsunterschiede – wie beim wissenschaftlich fragwürdigen Gehirnhälftenkonzept (H. ANDRESEN 1985) – und schließt damit pädagogische Veränderungen im wesentlichen aus.

Gegen dieses Paradigma wurde im Laufe der Herausbildung der Frauenbewegung immer wieder mit Gleichheitspostulaten Stellung genommen (C. ZETKIN 1956, SCHWARZER 1975). Diese Postulate negieren prinzipielle Geschlechtsunterschiede, indem sie auf deren soziale Genese hinweisen und letztlich auf die Dualität – wenn auch in Form einer Negation – eingehen.

Indem hier das Augenmerk primär auf die Aufhebung von Gegensätzen gelegt wird, um dadurch das Ziel einer Gleichwertigkeit von Frauen und Männern, Jungen und Mädchen zu erreichen, bleibt das Konzept von der Geschlechterdualität unangetastet.

Dieser Dualismus als Denkmuster setzt sich auch bei der Gegenüberstellung von Beruf und Familie, Öffentlichkeit und Haus durch. Weibliche und männliche Sozialisation wird dabei überpointiert betrachtet und dargestellt (S. de BEAUVOIR 1976), so daß es nicht schwerfällt, mit empirischen Einzelbeispielen (einer Karrierefrau, eines stark aus dem Gefühl heraus handelnden Erziehers) die Glaubwürdigkeit derartiger Theorien zu erschüttern.

Dualistisches Denken ist aber vor allem problematisch, weil es die geschlechtliche Sozialisation nicht wenigstens auf einem Kontinuum zwischen zwei Polen ansiedelt und damit reale Vermittlungen, Mischungen, Verhaltensspielräume kaum ins Licht rückt. Für Frauen und Männer wird das vorhandene Verhaltensspektrum durch Verbreitung dualistischer Denkmuster eingeengt. Dies tangiert insbesondere das weibliche Selbst-Bewußtsein, so daß Gegensätze zwischen Haus-Frauen und Berufs-Frauen gesellschaftliche Gräben ziehen (vgl. G. ERLER/M. JAECKEL 1980, S. 28f.). So wird Hausarbeit weiterhin ohne Anerkennung in die private, nicht-öffentliche Sphäre verwiesen, während die „Hausarbeitsseite“ berufstätiger Frauen (z.B. personenorientiertes Herangehen, situative Wahrnehmungsmuster anstelle aufstiegsorientierter) oft schon über formale arbeitsorganisatorische Maßnahmen unterdrückt wird. Auch die bloße Anpassung besonders von Frauen und Mädchen an den männlich apostrophierten Verhaltenskomplex kann eine Folge fehlender differenzierter Leitbilder sein, denn „Geschlechtssysteme sind typischerweise zweigeteilt und hierarchisch, wobei in allen uns bekannten Gesellschaften das männliche Geschlecht dominiert“ (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 79).

Mit dualisierten Modellen werden Gedankengänge, die von Differenzen zwischen den Geschlechtern (vgl. A. PRENGEL in diesem Heft) als Ausdruck individueller und kollektiver Sozialisation ausgehen, behindert.

Dabei eröffnet ein derartiges Konzept offener Geschlechtsdifferenzen viel mehr individuelle Interpretationsmöglichkeiten als (normative) Vorschriften, die sich an festgefügtten Bildern orientieren. Gleichzeitig werden durch ein derart offenes Konzept keine subjektiv überfordernden Verhaltensimperative (die glückliche Mutter, die gesellschaftliche aktive Naturwissenschaftlerin...) aufgestellt. Auch analytisch gibt eine nicht mehr eindimensionale Betrachtungsweise die Chance, die Probleme konkreter und genauer zu erfassen.

Weibliches oder männliches Denken ist real nicht auf komplementäre Muster zu reduzieren. Selbst aus den meisten vorhandenen empirischen Untersuchungen, deren Ziel es gerade war zu überprüfen, ob in bestimmten Persönlichkeitsdimensionen Unterschiede zwischen den Geschlechtern vorliegen, können „insgesamt keine Belege für eindeutige, klar ausgeprägte Unterschiede zwischen den Geschlechtern“ (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 42) gefunden werden.

Da geschlechtstypisches Verhalten wohl keine situationsüberdauernde, unabhängige Eigenschaft ist, sind derartige widersprüchliche Ergebnisse nicht verwunderlich. Bei breiten Kategorien sind allenfalls geringe, bei speziellen konkreten Teilaufgaben sind eher überprüfbare Geschlechtsunterschiede nachweisbar (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 43). Es läßt sich auch empirisch keine inhaltliche Polarität zwischen „männlichen“ und „weiblichen“ Eigenschaften nachweisen in dem Sinne: „Wer weniger aggressiv ist, ist nicht deshalb einfühlsamer oder nachgiebiger“ (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 26). Das Erstaunen über den meist fehlenden Nachweis geschlechtsspezifischer Unterschiede basiert auf der Vorannahme dualistischer Geschlechtscharaktere; unter dem Leitbild verschieden, aber nicht uniform ablaufender geschlechtsspezifischer Sozialisation wäre ein breiteres Spektrum von weiblichen und männlichen Eigenschaften und Handlungen selbstverständlich. Die Fragestellungen würden sich dann notwendig von isolierter statischer Variablenanalyse abkehren und das Augenmerk stärker auf mehr dynamische Veränderungsmöglichkeiten richten.

Hier wird das Konzept der qualitativen Verschiedenheit der Geschlechter vertreten. Darin liegen vielfältige Möglichkeiten der pädagogischen Veränderung und nicht nur die Abkehr von Stereotypen. Ein solches offenes Konzept bedeutet nicht die Abkehr von Forschungen über geschlechtsspezifische Differenzen, sondern den Versuch, Unterschiede in konkreten Situationen zu beschreiben und deren Bedingungen zu analysieren.

Verschiedene Zugangsweisen (vgl. C. GILLIGAN 1984) der Geschlechter haben in diesem Kontext nicht normativ stereotypisierende Funktion, sondern stehen als *konkrete* Verhaltensmöglichkeiten gleichzeitig neben anderen Formen der subjektiven Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen und natürlichen Wirklichkeit. Diese werden stärker in ihrer situativen Bedingtheit begreifbar und eröffnen eher Alternativen bei der Herausbildung individueller Geschlechtsidentitäten.

2. Zur Entstehung geschlechtlicher Verschiedenheiten

Häufig wird versucht, Geschlechtsunterschiede mit biologischen Ursachen zu erklären. Alle diese biologischen Argumente können auf methodische Unzulänglichkeit zurückgeführt werden (vgl. C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 29–42). So ist z. B. die den Frauen zugeschrie-

bene Hirnhälftenspezialisierung auch bei anderen gesellschaftlich benachteiligten Gruppen nachweisbar (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 42); die Tiervergleiche werden recht willkürlich gezogen (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 39), auch Anomalien von Geschlechtschromosomenkombinationen lassen keine Rückschlüsse auf biologische Verursachung von geschlechtsspezifischem Verhalten zu (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 37). Die Theorien der sozialen Verursachung geschlechtsspezifischer Differenzen beziehen sich auf sehr vielfältige Zusammenhänge, die von der historischen Entstehung des Privateigentums über Brautraub bis hin zur stereotypisierenden Wirkung von Medien reichen (A. WOLF-GRAAF 1981). Hier wird die jeweilige geschlechtsspezifische Arbeitsteilung als die zentrale Sozialisationsbedingung betrachtet. Diese kann selbst wiederum auf sehr verschiedene Weise verursacht sein und fortgeführt werden. Wesentlich bleibt dabei, daß die Tätigkeiten von Frauen und Männern sich stark unterscheiden: Familienarbeit oder Erwerbsarbeit und geschlechtsspezifische Segregation des Arbeitsmarktes sind die auch heute noch wirksamen Orientierungen, die die Herausbildung der entsprechenden Fähigkeiten fördern (vgl. E. BECK-GERNSHEIM 1976).

I. OSTNER verweist auf die Parallelen zwischen Hausarbeit und schwerpunktmäßig bei Frauen zu beobachtenden Qualifikationen: „Weibliches Arbeitsvermögen wird durch die historische Beschränkung von Frauen auf Hausarbeit, deren reale größere Naturgebundenheit und durch die lebenslange Verinnerlichung des ‚Leistungszieles‘ private Reproduktion hervorgebracht“ (I. OSTNER 1978, S. 189). Als spezifisch weibliche Qualifikationen nennt sie „eine Orientierung an der Gegenwart, am Konkreten, Vorfindbaren, am Erfolg, der unmittelbar aus jeweiligen Aufgaben kommt, eine Meisterschaft im Konkreten... Empathie und Intuition, Erfahrung und divergentes Denken“ (I. OSTNER 1978, S. 189). Auch bei der Berufswahl wird die Orientierung an hausarbeitstypischem naturnahem Handeln sichtbar, wenn berufliche Arbeit im Dienstleistungssektor gesucht wird, „die einen direkten Kontakt mit Kindern, Menschen, Kranken, Hilfesuchenden etc. ermöglich(t)“ (I. OSTNER 1978, S. 211), wenn vertraute Arbeitsmittel (Textilien, Konsumgüter, Kosmetik) bevorzugt werden und wenn eine aus der Familie bekannte Arbeitsorganisation gesucht wird (I. OSTNER 1978, S. 211f.).

Diese Gedankengänge bedeuten, daß weibliche Sozialisation im Kontext der Orientierung an Reproduktionsarbeit mehr die Herausbildung „typisch weiblicher“ Merkmale fördert, aber sich nicht naturnotwendig darin erschöpfen muß. Diese weiblichen Qualifikationen sind als Ausdruck gesellschaftlicher Arbeitsteilung auch mit dieser veränderbar.

Denn auch Ergebnisse der „Selbstsozialisierung“ (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 84) nach Erkenntnis der eigenen Geschlechtszugehörigkeit in früher Kindheit sind in ihren Ergebnissen abhängig von dem, was Kinder beobachten (vgl. M. GRABRUCKER 1985). Dies gilt noch stärker für mehr oder weniger zielgerichtet an Kinder herangetragene Erwartungen und Verhaltensorientierungen.

Geschlechtsspezifische Sozialisation ist also in mehrfacher Hinsicht flexibel:

- a) sie läßt im Kontext geschlechtstypischer Entwicklungen ein breites Spektrum konkreter Ausformungen offen;
- b) sie ist als sozialer Prozeß relativ breit und nicht deterministisch festgelegt;
- c) sie kann im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen neue Ausprägungen erfahren.

3. Verschiedene Bildungskonzeptionen für Jungen und Mädchen

Da sich die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern schon bei Kindern verschieden niederschlägt, wäre dies allein bereits Grund genug zu überlegen, wie die pädagogischen Folgerungen aus dieser Situation aussehen könnten.

Auch die Gegenüberstellung von schulischen Schicksalen bei Jungen und Mädchen zeigt uns, daß die sich nach außen hin als koedukativ ausgebenden Schulen keineswegs im Inneren Gleichheit der Geschlechter herzustellen vermögen. So haben die Mädchen mittlerweile auf allen Ebenen des allgemeinbildenden Primar- und Sekundarschulwesens bessere Leistungen und Abschlüsse aufzuweisen als die Jungen (G. SCHÜMER 1985), obgleich sie im Unterricht weit unterdurchschnittlich beachtet werden (H. FRASCH/A. WAGNER 1982). Bei den beruflichen Wegen spielen derartige Schulleistungsvorteile wiederum keine Rolle mehr.

Diese hier nur angedeutete Ungleichbehandlung kann unterschiedlich bewertet werden und zu andersartigen pädagogischen Folgerungen führen. Hier seien verschiedene pädagogische Denkmodelle kurz gegenübergestellt:

3.1 Das antipädagogische Sozialisationsmodell

Dieses Konzept wird in der pädagogischen Öffentlichkeit wenig diskutiert. Sein Grundgedanke ist die Einschätzung, daß schulpädagogisches Handeln nur wenig Wirksamkeit besitzt. Hier werden die Erwartungen einer veränderten Situation der Geschlechter auf reale gesellschaftliche Umwandlung in der häuslichen und beruflichen Arbeitsteilung, bei der politisch-gesellschaftlichen Partizipation von Frauen und im Abbau gesellschaftlicher Hierarchien und Machtverhältnisse gerichtet. Bei diesem Konzept wird das Modell-, Imitations- und Identifikationslernen zum zentralen Ansatz erklärt.

3.2 Das Separierungsmodell

Dieses Modell stellt in den Vordergrund, daß Mädchen im gegenwärtigen koedukativen Schulsystem weniger Beachtung genießen. Ihre spezifischen Fähigkeiten erfahren wenig pädagogische Förderung. Die schulischen Ziele sind primär an männlichen Normen orientiert (D. SPENDER 1985). Die Lage der Mädchen wird mit der Kategorie „revaluation of female values“ (P. JUNGBLUTH 1985, S. 52) umschrieben. Dem soll das Ziel bewußter Förderung von Mädchen entgegengesetzt werden. Danach wird den Mädchen die Chance gegeben, ihre weiblichen Zugangsweisen weiterzuentwickeln und auszubauen. In geschlechtshomogenen Lerngruppen müssen sie nicht mehr unter der stärkeren Beachtung von Jungen leiden (vgl. P. MAHONY 1985). Als Lernkonzept steht die Verstärkung und Unterstützung (der Mädchen) im Vordergrund.

3.3 Das hierarchische Anpassungsmodell

Dieses Konzept sieht ebenfalls die Probleme von Mädchen im gegenwärtigen Bildungssystem. Es interpretiert sie als fehlende Chancen für Mädchen und versucht, den Mädchen Wege zu eröffnen, sich besser mit den gegebenen schulischen und gesellschaftlichen Anforderungen zu arrangieren.

Das in mancher Hinsicht weniger auf Wettkampf und Aufstieg, auf technische Funktionen und abstrakte Begrifflichkeit ausgerichtete Denken und Verhalten der Schülerinnen soll dem als höher bewerteten der Jungen angepaßt werden. Deren Denken und Verhalten in geschlechtsgemischten Lerngruppen wird als Beispiel und Norm vorgeführt. Männliche Erfahrungen und Prinzipien werden stillschweigend als menschlich deklariert (vgl. die Kritik bei GILLIGAN 1984, H. BILDEN 1985, S. 29). Die englischen Konzepte der frühen 70er Jahre zur Aufhebung von Benachteiligung der Mädchen im Bildungswesen waren an diesem Denkmuster orientiert (vgl. L. YATES 1985, S. 210). Danach hatten Mädchen lediglich ihre „Defizite“ (z. B. naturwissenschaftlich-technische Fähigkeiten) aufzuholen. Sie mußten also letztlich mehr lernen, während aus ihrer Sozialisation resultierende Kompetenzen unbeachtet blieben. Hierbei spielen expansives Lernen und besonders hohe Anforderungen an Mädchen eine besondere Rolle.

3.4 Das Kompensationsmodell

In diesem Ansatz werden bei Jungen wie auch bei Mädchen qualitativ verschiedene besondere Fähigkeiten und Defizite gesehen. Die einseitige Herausbildung von „geschlechtstypischen“ Merkmalen bedeutet eine Einschränkung von Lebenschancen, wenn die andersgeschlechtlichen Verhaltensdispositionen fehlen (A. KAISER 1985).

Anhand der Selbsteinschätzungsstudien kann im Gegensatz zu früher eindeutig stärker festgelegten Normen der Geschlechterrollenkonformität sogar eine geringere Realitätstüchtigkeit und Ausgeglichenheit bei guter Anpassung an die stereotype Geschlechterrolle nachgewiesen werden (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 26). Auch das Selbstwertgefühl scheint bei männlichen und weiblichen Jugendlichen zu steigen, wenn sie über „andersgeschlechtliche“ (insbesondere im Fall männlicher Merkmale) Eigenschaften verfügen (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 28). Das Kompensationskonzept erkennt einerseits Verschiedenheiten der Geschlechter an und bestärkt sie, sucht aber auch nach realisierbaren pädagogischen Differenzierungsmaßnahmen, um für Mädchen und Jungen jeweils gesondert gezielte Hilfen beim Erweitern ihrer geschlechtsspezifischen Fähigkeiten bereitzustellen.

Die koedukative Schulverfassung wird dabei als inhaltlich noch auszubauendes System verstanden. Diesem Modell entspricht offenes, differenziertes Lernen, das aus der konkreten Lernsituation heraus entwickelt wird und nicht an vorher festgelegten Teilzielen orientiert ist.

Die verschiedenen Konzepte sind für verschiedene Problemlagen jeweils von besonderer Bedeutung und können nicht rein antithetisch behandelt werden. So kann das Verstärkungslernen (Modell b) nicht dem Imitationslernen (Modell a) vorgezogen werden, die Lernform ist wesentlich von den jeweiligen Zielen abhängig. Flexible didaktische Differenzierungsformen (vgl. Modell d) scheinen mir einen geeigneten Rahmen zur Integration der verschiedenen Konzepte und zu ihrer situationsgerechten Anwendung zu bieten. So ist es sicherlich in bestimmten Lernphasen sinnvoll, den Mädchen die Chance zu geben, unter sich zu lernen und nicht für die Jungen zur negativen Bezugsgruppe zu werden (H. BILDEN 1985, S. 38). Andererseits ist es ohne Anregung und Abgrenzung vom anderen Geschlecht nicht möglich, einen eigenen Entwicklungsweg zu finden und aufzubauen. Viele Lernprobleme der Kinder lassen sich aber im pädagogischen Feld allein gar nicht lösen, sondern sind auf veränderte gesellschaftliche Modelle von Frauen und Männern angewiesen.

4. Bildung auch für Mädchen: Didaktische Perspektiven

Eine so verstandene – noch formale – Konzeption der Geschlechterdifferenz trägt dazu bei, einseitig normierende Positionen auszuschließen. Es bedarf aber näherer didaktischer Kriterien, um positiv darzustellen, welche Inhalte auch für Mädchen besonders bedeutsam sind. Drei – stets aufeinander verwiesene – Zugangsweisen lassen sich dabei unterscheiden:

- a) der Zugang von den subjektiven Lernerfahrungen und -interessen.
- b) der Zugang von den vorhandenen gesellschaftlichen Wissensbeständen,
- c) der Zugang von gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Erfahrungs- und Handlungsfeldern.

Ich schlage den dritten als zentralen Weg vor, weil dabei die unstrukturierte Vielfalt subjektiver Lernerfahrungen als Ausgangspunkt vermieden wird (a) und weil die männerdominierten Wissenschaften (b) noch weitgehend ohne weibliche Perspektive und Ideologiekritik konstituiert sind (B. LANDWEHR 1985). Die zentralen gesellschaftlichen Erfahrungs- und Handlungsfelder für Mädchen und Frauen lassen sich m. E. unter den Kriterien Hausarbeit und Berufsarbeit (einschließlich ihrer wechselseitigen Bezüge) generell ordnen. Hausarbeit ist dabei eine in der bisherigen allgemeindidaktischen Diskussion stark vernachlässigte Dimension. Ich halte es jedoch für sinnvoll, aus dem, was Hausarbeit – im Verhältnis zur Berufsarbeit – bedeutet und sein kann, inhaltliche Kriterien für eine auch mädchen- und frauengerechte Bildungstheorie zu gewinnen. Dies heißt nicht, Mädchen im Sinne traditioneller Mädchenbildung zur Anpassung an vorhandene Hausarbeitspflichten zu bewegen. Vielmehr kommt es darauf an, persönliche Entfaltung in *allen* wesentlichen gesellschaftlichen Erfahrungsbereichen zu fördern und nicht bestimmte Lebensbereiche selektiv auszuklamern. Eine Kopflastigkeit zugunsten kognitiver Lernziele – wie in einer Vielzahl vorhandener Curricula – wäre durch einen derartigen auch emotional und pragmatisch gewichteten „Hausarbeitszugang“ wohl kaum zu erwarten.

Literatur

- ANDRESEN, H.: Weibliches Sprechen – weibliches Denken – weibliches Gehirn? In: VALTIN, R./WARM, U. (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt/M. 1985, S. 85–94.
- BEAUVOIR, S. de: Das andere Geschlecht. In: MENSCHIK, J. (Hrsg.): Grundagentexte zur Emanzipation der Frau. Köln 1976, S. 181–198.
- BECK-GERNSHEIM, E.: Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Frankfurt/M. 1976.
- BILDEN, H.: Sozialisation und Geschlecht – Ansätze einer theoretischen Klärung. In: VALTIN, R./WARM, U. (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt/M. 1985, S. 13–41.
- ERLER, G./JAECKEL, M.: Das Märchen vom Hasen und Igel. In: *betrifft: erziehung* (1980) 9, S. 28–29.
- FRASCH, H./WAGNER, A.: Auf Jungen achtet man einfach mehr. In: I. BREHMER (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Weinheim 1982, S. 260–278.
- GILLIGAN, C.: Die andere Stimme. München 1984.
- GRABRUCKER, M.: Typisch Mädchen... Frankfurt/M. 1985.
- HAGEMANN-WHITE, C.: Sozialisation: weiblich – männlich? Opladen 1984.
- JUNGBLUTH, P.: Covert sex-role Socialization in Dutch Education. In: *Netherlands Journal of Sociology* 20 (1985), S. 43–57.
- KAISER, A.: Mädchen und Jungen – eine Frage des Sachunterrichts? In: VALTIN, R./WARM, U. (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt/M. 1985, S. 52–64.
- LANDWEHR, B.: Naturwissenschaft und Technik in der Grundschule. In: *Frauen und Schule* 4 (1985) 8, S. 14–17.

- MAHONY, P.: Schools for the Boys? London 1985.
- MEVES, C.: Die Frau in der Mitverantwortung für die Zukunft. In: MEVES, C.: Was unsere Liebe vermag. Freiburg 1982.
- OSTNER, I.: Beruf und Hausarbeit. Frankfurt/M. 1978.
- PRENGEL, A.: Konzeption einer Studie zur Realisierung der Gleichberechtigung von Schülerinnen und Lehrerinnen an hessischen Schulen. Frankfurt/M. (Feministisches Interdisziplinäres Forschungsinstitut). o. J. (1985).
- SPENDER, D.: „Und außerdem ein Haufen Mädchen“. In: Frauen und Schule 4 (1985) 9, S. 29–31.
- SCHÜMER, G.: Geschlechtsunterschiede im Schulerfolg. In: VALTIN, R./WARM, U. (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt/M. 1985, S. 95–100.
- SCHWARZER, A.: Der kleine Unterschied und seine großen Folgen. Frankfurt/M. 1975.
- WOLF-GRAAF, A.: Frauenarbeit im Abseits. München 1981.
- YATES, L.: Is 'girl friendly schooling' really what girls need? In: WHYTE, J. (Hrsg.): Girlfriendly schooling. London 1985, S. 210–230.
- ZETKIN, C.: Ausgewählte Reden und Schriften. Bd. 1–3. Berlin 1956.
- ZILLIG, M.: Mädchen und Tier. Heidelberg 1961.

Anschrift der Autorin:

Dr. phil. Astrid Kaiser, Schumannstraße 9 A, 4800 Bielefeld 1